



Littérature jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3

Didier Cariou

► To cite this version:

Didier Cariou. Littérature jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2012, 45, pp.163-179. hal-00967083

HAL Id: hal-00967083

<https://hal.science/hal-00967083>

Submitted on 27 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article publié dans : *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45, 2012, p. 163-179.

Didier Cariou, IUFM de Bretagne (Université de Bretagne occidentale) / CREAD EA 3875

Littérature jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3

Résumé

Cet article propose une lecture historienne des ouvrages de littérature jeunesse à dimension historique centrée sur leur dimension littéraire. Il semble en effet paradoxal d'utiliser des ouvrages de littérature pour un simple prélèvement d'informations susceptible de construire une connaissance positive des événements du passé. Par leur dimension littéraire, nous supposons qu'ils peuvent davantage contribuer, chez les élèves du cycle 3, à la construction d'un imaginaire du passé et à une réflexion d'ordre épistémologique sur la nature du temps historique. Ces opérations sont premières dans toute démarche d'apprentissage de l'histoire et donnent du sens au savoir historique. En s'appuyant sur deux albums, *Zappe la guerre* et *Champion*, cet article analyse les procédés narratifs de prise en compte de l'écart entre le passé et le présent et de traitement de l'événement historique ainsi mis à la portée des élèves.

Introduction

La littérature jeunesse constitue un angle mort des recherches en didactique de l'histoire. Pourtant, les ouvrages de littérature jeunesse référés à l'histoire – terme utilisé dans ce texte pour désigner exclusivement la science historique – occupent une part non négligeable du marché (plus de 3 000 titres recensés) et figurent dans la liste des titres recommandés à l'école primaire par le ministère en 2004 (8 albums sur 62, 3 bandes dessinées sur 26 et 18 romans sur 118, soit 14 % du total). Ce genre littéraire nourrit l'imaginaire historique en mêlant l'histoire au récit de fiction, les personnages et les événements historiquement attestés aux personnages et événements fictifs, le concret de la reconstitution au conceptuel de la science historique (Peltier, 2008, p. 7-8). Des générations d'enfants et de futurs historiens se sont ainsi délectées du récit des aventures parfois fictives de personnages historiques bien réels tels que d'Artagnan et Richelieu aux prises avec des personnages eux-mêmes fictifs.

La question qui se pose est la suivante : quelle lecture historienne pourrait être faite de ces ouvrages en classe, au cycle 3 ? Nous supposons que cette littérature favorise une appréhension spécifique du passé non pas pour construire un savoir historique positif – c'est la fonction du cours d'histoire et des ouvrages documentaires – mais pour se représenter l'expérience révolue des hommes du passé, pour construire ce « commerce avec le passé » qui fonde l'apprentissage de l'histoire (Moniot, 1993). On suppose que la réflexion des élèves trouverait à s'enrichir dans l'analyse des procédés littéraires de traitement du temps de la narration comme du temps historique. Une lecture historienne de la littérature jeunesse historique contribuerait à l'expérimentation par les élèves de l'épaisseur du temps historique.

Appréhender et penser le temps est une opération centrale dans les programmes de l'école primaire et elle est indispensable à l'apprentissage de l'histoire au cycle 3. Selon Piaget (1946), à partir de l'âge de 7 ou 8 ans, l'enfant est apte à construire le temps physique nécessaire à l'objectivation et à la structuration du temps psychologique individuel. Mais cette construction ne résulte pas de la simple intuition, elle appelle des procédés opératoires et explicites de mise en série des événements dans le cadre d'une périodisation. Elle suppose la mise en place des relations entre les événements (antériorité, postériorité, simultanéité) et une métrique commune susceptible d'évaluer et de comparer des durées (Allieu-Mary, 2010, p. 84). Il s'agit de prendre conscience de la *distance temporelle* entre le passé et le présent pour la mesurer, mais aussi de regrouper et d'ordonner entre eux des événements proches dans une

logique de *périodisation*, et enfin de penser et de caractériser *l'évènement historique*. On sait cependant que la relation au temps ne s'épuise pas dans la construction de frises chronologiques, sur la fonction cognitive desquelles plane un large doute. Elle s'incarne nécessairement dans une expérience personnelle des élèves. Or, puisque « le temps devient humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif » (Ricœur, 1983, p. 105), nous supposons que les ouvrages de littérature jeunesse historique peuvent contribuer à cette expérimentation du temps historique par les élèves.

En prélude à une recherche sur l'utilisation de ces ouvrages en cours d'histoire au cycle 3, cet article propose quelques hypothèses sur les modalités de lecture de la littérature jeunesse historique en tant qu'outil au service de la construction du temps historique par les élèves. Pour des raisons pratiques tenant au cadre de notre recherche, nous nous en tiendrons aux ouvrages conseillés aux enfants âgés de 8 à 11 ans.

1. La littérature jeunesse historique entre Charybde et Scylla

1.1. L'échec de la lecture littérale et « réaliste »

Notre hypothèse se fonde sur les résultats de la seule enquête d'envergure concernant l'enseignement de l'histoire à l'école primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004). En convergence avec les observations réalisées au collège et au lycée, elle montre que l'histoire est perçue par les enseignants et par les élèves comme une discipline « réaliste » installée dans une logique de transmission et de mémorisation d'un savoir factuel sur la réalité passée. Elle mobilise des documents (textes, cartes, images) aussi concrets que possible pour favoriser le prélèvement d'informations, selon une conception strictement référentielle des documents considérés comme transparents au réel du passé. Cependant, comme le temps n'est pas un simple concept mais une catégorie de l'entendement, on ne peut imaginer le construire en se contentant de le « remplir » de savoirs factuels (Allieu-Mary, 2010, p. 62-63). C'est pourtant ce qui se passe généralement et, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, les élèves peinent à situer et à ordonner les événements historiques, à construire durées et périodes.

Le traitement des ouvrages de littérature jeunesse en classe d'histoire interroge donc la didactique de l'histoire. En effet, de nombreuses propositions de mise en œuvre pédagogique privilégient une lecture littérale de prise d'informations dans des œuvres dont le caractère littéraire est gommé. On considère alors que la lecture d'un roman historique peut se substituer à un cours pour donner aux élèves une connaissance positive d'une période historique donnée. Ce type de proposition pédagogique appelle donc un mode de lecture supposant une identification des mots, des informations et de l'histoire racontée, nettement en retrait par rapport aux compétences de lecture attendues au cycle 3. On cherche des faits mais pas de sens.

Nous proposons donc de renvoyer la lecture documentaire aux ouvrages documentaires et d'envisager délibérément une lecture historienne de la dimension littéraire de la littérature jeunesse en ce qu'elle permet une réflexion d'ordre épistémologique sur le temps historique, afin de mieux faire de l'histoire. Mais cette perspective se heurte à une difficulté dans sa mise en œuvre. On suppose parfois que des connaissances historiques préalables sont nécessaires aux jeunes lecteurs qui aborderaient ces œuvres. Dans ce cas, persisterait ce modèle disciplinaire « réaliste » selon lequel – en contradiction avec les théories de l'apprentissage – il suffirait d'exposer des savoirs factuels aux élèves pour qu'ils se les approprient et soient capables de les mobiliser ultérieurement au service d'une lecture littéraire qui leur confèrerait un supplément de sens. Or, en histoire, ces deux phases sont inséparables : c'est parce qu'ils donnent du sens aux savoirs que les élèves peuvent se les approprier (Lautier, 1997). C'est pourquoi nous devons envisager que les élèves ne disposent pas d'un savoir supposé préalablement construit avant d'aborder la lecture de ces ouvrages. La lecture est première, elle fait naître au fur et à mesure des besoins de documentation étayés

par l'enseignant. Les savoirs factuels sont alors conçus comme des éléments de résolution des problèmes posés par la lecture de l'œuvre. Il conviendra de mettre à l'épreuve cette hypothèse de recherche qui projette sur la littérature jeunesse historique la capacité à faire sortir - au moins ponctuellement - l'enseignement de l'histoire de son modèle disciplinaire « réaliste ».

1.2. L'histoire menacée par la littérature ?

Un détour épistémologique s'avère nécessaire à la compréhension du second écueil qui menace le didacticien de l'histoire face à l'objet littéraire. Il s'agit de la question du *Linguistic Turn* initiée dans les années 1970 (Ricœur, 2000, p. 320-339). En effet, depuis Balzac, qui se considérait comme l'historien de la société du XIXe siècle, et Stendhal, qui présenta *Le rouge et le noir* comme une « chronique de 1830 », une compétition est engagée entre la littérature et l'histoire concernant la connaissance et la représentation de la réalité historique. Dans la mesure où le récit est le mode d'exposition privilégié des résultats de la recherche historique, en vertu du « caractère ultimement narratif de l'histoire » (Ricœur, 1983, p. 165), on constate une homologie entre le récit historique et le récit de fiction tous deux configurés par une mise en intrigue, si bien que la ligne de partage entre l'historiographie et la littérature reste floue (Ricœur, 1984, p. 292-293). En outre, si les faits historiques relèvent d'une réalité extralinguistique, ils sont surtout connus par des traces le plus souvent écrites et ils sont rendus intelligibles par une série de constructions discursives, dont le récit final de l'historien qui expose au lecteur les résultats de sa recherche.

Les tenants postmodernes du *Linguistic Turn* ont gommé cette frontière ténue en récusant la scientificité de l'histoire assimilée tout bonnement à la fiction : l'intelligibilité narrative se substituerait selon eux à l'explication historique. Loin d'évoquer la réalité passée, les écrits des historiens ne renverraient qu'à eux-mêmes et se réduiraient aux procédés classiques de la littérature, sans visée référentielle. On retrouve ici un fameux article de R. Barthes (1967) : le discours historique, qui vise un référent extralinguistique par le seul moyen du discours, ne serait que le produit d'une « illusion référentielle ». Ce discours, prétendument « objectif » ou neutre, d'où seraient effacées toutes les marques d'énonciation et qui prétendrait exprimer directement le réel, ne serait finalement qu'un discours imaginaire puisque : « le fait n'a jamais qu'une existence linguistique » (Barthes, 1967, p. 175). Il n'exprimerait pas le réel, il ne ferait que le signifier à grand renfort d'« effets de réel ». De fait, le propos de R. Barthes fut largement réfuté par l'épistémologie de l'histoire : M. de Certeau a par exemple rappelé que le discours historique se présente comme un texte « feuilleté » qui articule la narration à la production de sens, le discours de l'historien à celui des autres historiens et aux sources qui lui procurent de la fiabilité (Certeau, 1975, p. 110-113). De même, P. Ricœur (1983), tout en mettant l'accent sur la dimension narrative du discours historique, réaffirmait l'articulation de ce dernier au réel du passé par la preuve documentaire qui justifie l'énonciation historique.

On le voit, la littérature jeunesse historique n'est pas un objet anodin pour la didactique de l'histoire. Elle renvoie, à son niveau, à de redoutables questions sur l'écriture et le statut de l'histoire. On pourra certes objecter que ce questionnement dépasse les préoccupations des maîtres et les élèves du cycle 3. Il existe pourtant un consensus dans la communauté des didacticiens de l'histoire pour considérer que l'évitement de ce questionnement explique en grande partie la situation difficile de l'enseignement de l'histoire, réduit aujourd'hui à la seule quête d'un savoir factuel peu signifiant pour les élèves. La volonté de chercher des informations factuelles dans des ouvrages de littérature jeunesse historique est un signe et une conséquence de cette impasse.

1.3. Articuler littérature et Histoire

L'examen des thèses narrativistes par P. Ricœur dans son maître ouvrage, *Temps et récit*, est prolongé par la réflexion épistémologique de certains historiens, dont l'historien italien C. Ginzburg (2006) qui nous guide ici. A l'instar de ses collègues, ce dernier récuse le « scepticisme postmoderne » du *Linguistic Turn* et réaffirme la dimension référentielle du texte d'histoire qui suppose le croisement des sources et l'administration de la preuve documentaire pour justifier toute assertion. Cette *coupure épistémologique* (Ricœur, 1983, p. 311-316) distingue le récit historique du récit de fiction. Elle fait du récit historique, par son lien au réel, un « récit vrai » (Ricœur, 1984, p. 294).

Cependant, cette posture ne rejoint pas l'épistémologie naïvement positiviste selon laquelle une source serait transparente au réel du passé. On ne saurait en effet ignorer totalement les critiques du *Linguistic Turn* car on sait bien qu'une source écrite n'est jamais neutre. Elle s'inscrit dans un genre, elle est le produit du point de vue et d'une interprétation de son auteur : « Même un inventaire de notaire implique un code qu'il nous faut déchiffrer » (Ginzburg, 2006, p. 417). Reprenons donc à notre compte la distinction opérée par M. Foucault concernant l'usage des sources historiques (Foucault, 1969, p. 13-15 et p. 182). Il proposait de traiter les sources non plus comme des *documents* transparents censés fournir un accès direct à la réalité du passé, mais plutôt comme des *monuments* à envisager d'abord pour eux-mêmes et dont, ajouterons-nous, il faudrait analyser l'épaisseur et la complexité des modalités de prise en compte du passé.

Il convient donc de réfuter l'affrontement terme à terme entre histoire et littérature, et d'observer plutôt les apports réciproques qui enrichissent les deux domaines. On ne peut plus supposer que l'histoire « objective » relèverait du vrai et la littérature « imaginaire », de la fiction : de même que la littérature ne renvoie pas qu'à elle-même et produit aussi des savoirs sur le monde, de même un livre d'histoire, dans son effort pour approcher et imaginer le passé, intègre dans sa narration les conjectures, les incertitudes et les débats d'historiens. En effet, le réel du passé, accessible uniquement par des traces, se dérobe souvent à l'historien qui ne peut pas tout expliquer, qui produit parfois une représentation vraisemblable plus que véridique du passé. Seule l'invention susceptible de combler les vides de la documentation lui reste interdite. En outre, nous savons que l'écriture n'est pas le médium neutre et transparent de la pensée. Le langage construit la pensée et c'est le mode d'intelligibilité narrative qui fait advenir la compréhension historique (Ricœur, 2000, p. 360). L'écriture historique ne dit pas directement un passé aboli qui nous échappe, elle en est une représentation analogique. P. Ricœur nomme « représentance » la fonction de la représentation scripturaire historique du passé *tel qu'il s'est effectivement déroulé* (Ricœur, 2000, p. 359-369). La science historique et l'intelligibilité du passé se déploient dans la distance entre le réel aboli du passé et sa représentation présente dans le discours historique (Certeau, 1975, p. 9-10).

Parallèlement, la littérature pousse cette logique d'écriture jusqu'à son terme. Elle ne ressemble sans doute pas à la vraie vie et ne décrit pas toujours des événements ayant réellement eu lieu ou des personnages réels. Mais elle entretient, tout en la réorganisant et en l'enrichissant par ses caractéristiques propres, un certain rapport à la réalité pour produire sa propre forme de connaissance sur le monde. Ainsi, le travail spécifique sur la forme littéraire contribue à objectiver les structures profondes du monde social. P. Bourdieu (1992) a montré que *L'éducation sentimentale* n'était absolument pas un document sociologique décrivant les milieux parisiens du milieu du XIXe siècle. Flaubert ne *décrit* pas le réel comme le ferait un sociologue, il *écrit* le réel par la littérature. Son travail sur la forme fait surgir un réel différent de celui qui s'offrirait directement à une lecture « réaliste ». C'est justement cette forme d'écriture du réel par la littérature jeunesse qui nous intéresse ici.

Rappelons en outre que la réflexion de F. Braudel sur la pluralité des temps de l'histoire doit beaucoup aux expérimentations sur le temps narratif menées par les romanciers du XXe siècle (Boucheron, 2011). De même, les romans de Julien Gracq se présentent comme

le laboratoire d'une expérimentation du temps historique (Anheim, 2010). Leur construction narrative autour de l'attente d'un désastre inéluctable, connu dès le départ mais repoussé à la fin de l'œuvre et présenté comme une métaphore de l'écriture littéraire – le suicide de Heide dans *Le château d'Argol*, le déclenchement de la guerre contre le Farghestan dans *Le rivage des Syrtes* et l'attaque allemande dans *Un balcon en forêt* – articule elle aussi le temps long de l'attente au temps court de l'évènement brutal. N'oublions pas le « blanc » entre les chapitres V et VI de *L'éducation sentimentale* déjà signalé par Proust et par lequel le temps long (« *Il voyagea...* ») succède à l'évènement violent de la mort de Dussardier.

La littérature expérimente donc une relation au temps qui interpelle la réflexion historienne. Certains ouvrages de littérature jeunesse historique mènent à leur niveau cette expérimentation littéraire du temps et la mettent à la portée des enfants. Ce n'est cependant pas le cas de tous ces ouvrages.

2. Quelle utilité de la littérature de jeunesse pour l'enseignement de l'histoire ?

2.1. Les problèmes posés par les ouvrages de littérature jeunesse historique

C. Boulaire (2002) a montré que la plupart des ouvrages de littérature jeunesse d'inspiration médiévale présentent un Moyen Âge de fiction hérité de la légende arthurienne et de Walter Scott. Ils se prêtent donc assez peu aux opérations cognitives visant à penser le temps historique. Un roman tel que *Le faucon déniché*, de Jean-Côme Noguès, dont le succès ne se dément pas au fil des rééditions depuis 1972, rassemble quelques-uns des stéréotypes relevés par C. Boulaire. Ce type de roman suppose des évènements obligés (l'attaque du château, le banquet, la scène de chasse, etc.) se déroulant dans un paysage de convention (la chaumière paysanne, le château fort, la forêt protectrice). Ces stéréotypes produisent un décalage spatial plus que temporel car on reconnaît ce Moyen Âge aux détails géographiques plus qu'à l'inscription de la narration dans un temps passé et révolu qui présenterait un écart temporel à notre présent. Comme l'avait déjà remarqué M. Soriano (1974), le déplacement dans le temps est vécu par les jeunes lecteurs plutôt comme un déplacement dans l'espace ou dans le monde de « Il était une fois ». Le déroulé chronologique de l'intrigue évite l'ellipse ou la rupture temporelle et n'induit aucun questionnement sur la diversité des temps de l'histoire. Enfin, les notations réalistes sur la vie quotidienne et, dans les dialogues rapportés, l'usage d'un jargon médiéval exotique - mais pas trop, afin d'être compréhensible par un jeune lecteur – produisent un effet de réel qui plonge d'emblée le lecteur dans un autre monde.

Ce genre littéraire rencontre la faveur d'un large public et construit un imaginaire du passé, mais il se prête uniquement à une lecture plaisir. Il répond à des questionnements pré-adolescents par l'identification du lecteur au héros qui s'affirme, construit ou découvre son identité à travers les vicissitudes de la narration déployée dans un univers plus ou moins merveilleux. Il défend en outre les valeurs actuelles telles que celles des Droits de l'Homme, la tolérance, le refus de la violence, etc. Ainsi, le jeune héros du *Faucon déniché* refuse-t-il que son faucon soit dressé pour devenir un chasseur cruel : cet anachronisme ne contribue guère à interroger l'écart temporel entre le passé médiéval et notre présent. A quelques nuances près, ce constat peut être étendu à une grande partie des ouvrages de littérature jeunesse qui s'inscrivent dans d'autres contextes historiques (Bruno et Geneste, 2008). D'une certaine manière, si le texte de R. Barthes déjà évoqué ne concerne en rien l'écriture historienne, il s'applique parfaitement à une grande partie de la littérature jeunesse historique.

Notre perspective de lecture suppose donc un choix rigoureux des titres laissant de côté les textes directement lisibles, sans ambiguïté, et finalement peu littéraires, constituant l'essentiel de la production qui nous concerne. Il est nécessaire de sélectionner comme support d'apprentissage des textes denses, « résistants », qui ne se saisissent pas aisément et qui appellent l'implication des élèves et le développement de leurs compétences de lecture (Tauveron, 1999). Ces textes peuvent être « réticents » par leur traitement spécifique du temps

narratif mais aussi, dans le cas des albums, par le jeu du rapport entre le texte et l'image. Proposons des exemples d'ouvrages susceptibles d'être traités non comme des *documents* mais comme des *monuments*.

2.2. Le traitement du temps historique dans *Zappe la guerre*

La richesse de l'album de Pef publié en 1999 et figurant dans la liste des ouvrages conseillés en 2004 par le ministère, favorise une pluralité de lectures. On peut l'utiliser pour conduire les élèves vers la production de scripts évoquant d'autres fins possibles de l'histoire (Tauveron, 2002, p. 109-114). Nous proposons pour notre part de nous installer de plain-pied dans la dimension littéraire et graphique de l'album pour une approche épistémologique du temps historique en CM2. Par hypothèse, cette lecture nécessairement encadrée par l'enseignant, devrait constituer le premier contact des élèves avec la Première Guerre mondiale.

Afin de présenter l'utilisation prévue de l'album dans la recherche, nous envisageons le savoir supposé être en jeu dans cette lecture. Il n'est nullement un savoir positif et factuel sur la Première Guerre mondiale, car il s'agit d'abord de faire prendre conscience aux élèves de la distance temporelle qui les sépare des Poilus. Cette prise en compte devrait développer leur conscience du temps historique, préalable nécessaire à l'apprentissage de l'histoire. On fournira quelques apports sur la Première Guerre mondiale au cours de la lecture de cet album en fonction des besoins des élèves. Ils seront complétés à l'issue de la lecture. On prévoit une lecture de l'album sur trois séances.

La première séance consistera à présenter la couverture, l'intrigue et les personnages, jusqu'à la page 17. L'album narre l'aventure des 288 soldats dont le nom figure sur le monument aux morts de la ville de Rezé, dans la banlieue de Nantes, et qui en sortent un soir pour une « mission spéciale de grande vérification » (p. 8). Ils veulent vérifier si la guerre a vraiment disparu au bout de quatre-vingts ans et s'assurer qu'ils ne sont pas morts pour rien. Il s'agit d'examiner tout d'abord avec les élèves le dessin des uniformes, des armes et du corps meurtri des soldats, qui rappelle fortement le dessin de Tardi sur le même sujet.

Le récit est mené par une narration au passé, à la troisième personne et du point de vue des Poilus : le narrateur n'en sait pas plus que les personnages. Par une série d'analepses, il explique l'origine des blessures mortelles de chacun des personnages : une balle a traversé l'abdomen du lieutenant, une partie du crâne du sergent Sorin a été emportée par des éclats de shrapnell, le front de l'instituteur Monnier est transpercé d'une balle reçue entre les deux yeux à Gournay, le 15 juin 1918, etc. Les dates figurant dans le texte et le sous-titre de l'album (*1914-1918 : la première des guerres mondiales*) peuvent aider les élèves à situer ces soldats dans le temps et à établir une relation temporelle entre le présent et ce passé précisément daté et mesuré (« Voilà quatre-vingts ans qu'ils étaient mort », p. 14). La principale difficulté porte sur la nature et la fonction du monument aux morts : la première planche représente le corps des soldats qui s'en extraient. Les élèves risquent de penser que ce monument aux morts est une sorte de cimetière où les soldats sont ensevelis.

La seconde séance portera sur la progression à travers la ville du groupe constitué par le sergent Sorin, l'instituteur Monnier et Blourde (p. 18-21). Ce passage décrit l'incongruité de la présence - fictionnelle - des Poilus dans les rues d'une ville d'aujourd'hui. Ces derniers portent un regard décalé sur le paysage urbain actuel. Ils opèrent en effet une série de rapprochements anachroniques avec leurs propres connaissances venues du passé pour décrire et interpréter ce qu'ils voient dans notre présent. Cet effet humoristique, déjà utilisé avec de grosses ficelles dans le film *Les visiteurs*, permet d'imaginer ce qu'auraient effectivement pu penser des Poilus transportés dans le temps présent. Ce procédé s'apparente à une mise en abyme inversée du processus d'apprentissage de l'histoire : on sait que, dans un premier temps, pour donner du sens à un savoir historique nouveau et se l'approprier, les élèves

opèrent spontanément des rapprochements parfois incongrus avec leurs savoirs déjà-là et leur mémoire sociale (Cariou, 2004).

La compréhension de ces rapprochements anachroniques est mise à la portée des élèves car les images accompagnant le texte décrivent le paysage urbain du point de vue du lecteur d'aujourd'hui. Ces images permettent de confronter la représentation du présent à l'analyse qu'en font les soldats. Texte et image entretiennent un rapport de collaboration et le sens émerge de leur mise en relation (Van der Linden, 2005, p. 121). Ainsi, nos trois soldats voient « une automobile qui fonce comme une balle », ils découvrent « de grandes boîtes vitrées où les gens semblaient vivre les uns au-dessus des autres » (des appartements avec de larges baies vitrées), jusqu'à une petite maison : « sur son toit, une sorte de fourche râteau était amarrée à la cheminée et un feu bleu éclairait sa fenêtre » (p. 18-19). Ils s'approchent de la maison et observent ce « feu bleu » par la fenêtre. Jamais nommé autrement dans le texte, ce dernier s'avère être : « un cinématographe qui garde les images collées sur sa vitre. Et coloriées comme les belles cartes postales, ces visions ! Et qui parlent en plus ! » (p. 21). Ajoutons un grand-père (« un civil ») qui regarde la télévision en compagnie de son petit-fils et qui tient à la main une télécommande perçue comme une « petite grenade plate » (p. 25). Il s'agira de rechercher avec les élèves les raisons de l'étonnement des soldats face aux objets de notre présent, afin d'historiciser ces derniers et d'envisager ainsi la distance temporelle qui sépare notre présent de leur passé.

Les ressorts de la fiction favorisent ici une appréhension du temps historique. En effet, sans nécessiter une connaissance historique précise des élèves sur la Première Guerre mondiale, la confrontation du texte et de l'image permet de se placer par la pensée aux côtés des Poilus tout en décodant leur étonnement devant notre présent historicisé et rendu de ce fait exotique au lecteur. Bien plus, cette confrontation fournit la clé de la compréhension des hommes du passé par les élèves. Rappelons que l'opération de compréhension historique repose sur une dialectique identification / distanciation qui fonde la *conscience historique* (Koselleck, 1979). Cette capacité individuelle et collective à se situer dans le temps est nécessaire à toute opération historique. Elle articule la catégorie du *même* (je peux me projeter par la pensée vers les hommes du passé pour comprendre leurs intentions car ils étaient des êtres humains tout comme moi) à celle de *l'autre* (ces hommes étaient également très différents de moi car ils vivaient à une autre époque que la mienne, je dois donc explorer la distance qui me sépare d'eux) (Ricœur, 1985, p. 252-283). Par le croisement du regard venu du passé sur notre propre présent et de notre regard présent sur ces hommes du passé, cet album de fiction nous donne d'une certaine manière à voir comment l'histoire *re-présente* l'autre, le passé aboli qui fait défaut. Elle lui ménage une place dans notre présent en extrayant les Poilus du monument aux morts qui ne signalait jusqu'ici que la perte de leur absence. L'histoire et la réflexion sur le temps historique se déploient ainsi dans l'écart entre le passé et le présent, le Même et l'Autre, l'identification et la distanciation (Certeau, 1975, p. 100-101). A un tout autre niveau, nous retrouvons ici les deux étapes du modèle d'apprentissage de l'histoire fait *d'identification* du savoir historique nouveau aux savoirs déjà-là et à la mémoire sociale des élèves qui lui donnent du sens, et de *mise à distance* de ces rapprochements par leur vérification, et leur formalisation en vue de l'appropriation d'un savoir scolairement valide (Lautier, 1997).

La troisième séance envisagera la fin de l'album qui enrichit encore davantage la réflexion sur le temps historique (à partir de la p. 22). Par la fenêtre, les soldats observent en effet les scènes de guerre diffusées par le journal télévisé et introduisent une réflexion sur la *topologie* du temps historique (Pomian, 1984) : le temps est-il *circulaire* et l'histoire n'est-elle vouée qu'à se répéter (« Pas possible qu'on soit morts depuis si longtemps et qu'on n'ait pas avancé », p. 25) ou bien le temps est-il *linéaire* et orienté par le changement, comme le signalent la modification du paysage urbain et l'apparition de la télévision (« j'étais sûr que la

société ferait des progrès et le progrès des avancées », p. 21) ? Ce dilemme se résume dans l'opposition entre le grand-père, téléspectateur passif, intimant à son petit-fils d'oublier la guerre et le passé au risque de les voir se reproduire sans cesse (« Zappe la guerre à la fin ! Y a bien mieux à voir ou alors éteins-la ! », p. 29) et l'enfant curieux partant à la recherche de l'instituteur Monnier soucieux de « faire savoir deux ou trois choses importantes aux enfants » (p. 17) car « faut peut-être qu'il la sache notre horreur, le gamin, pour pas qu'elle dure encore. Pour avancer, quoi... » (p. 30). La *conscience historique* est en effet orientée vers le futur : on pose au passé les questions qui s'imposent à nous dans la société présente (« faut peut-être qu'il la sache notre horreur ») en fonction de nos craintes, de nos calculs et de nos espoirs pour le futur (« pour avancer, quoi ») (Koselleck, 1979). Ces questionnements pourraient alimenter un débat dans la classe autour du titre de l'ouvrage : faut-il, comme le grand-père, éteindre la télévision, *zapper* les images de guerre pour oublier la guerre et le passé, ou chercher à mieux connaître le passé afin de combattre et *zapper* véritablement la guerre, selon la logique civique et pacifiste de Monnier ? La question du rapport entre histoire et mémoire se trouve posée ici dans son acuité.

A la fin du récit, ayant aperçu les soldats par la fenêtre, l'enfant part à leur recherche et découvre Monnier dans une tranchée ouverte pour des travaux de voirie. Le champ lexical de la tranchée (celle du présent et celle de la Première Guerre mondiale) et du trou (celui de la tranchée et celui de la blessure frontale de Monnier, p. 30-33) joint le passé de l'histoire au présent de la diégèse. L'instituteur Monnier est alors placé en posture de narrateur intradiégétique, celui qui va dispenser à l'enfant un enseignement sur l'histoire : « Approche. Faut que je t'explique, que je te raconte... » (p. 33). Le personnage de l'enfant incarne le destinataire réel du récit, à savoir un enfant et un élève d'aujourd'hui. L'album se clôt par l'annonce de la transmission d'un savoir historique formalisé et objectivé qui prend désormais du sens dans le questionnement favorisé par la lecture de l'album. On peut alors revenir au début de l'ouvrage et lire les vignettes historiques sur la Première Guerre mondiale qui accompagnent chaque page du texte - conformément à l'esprit de la collection « histoire d'histoire », chaque double page de l'album lie le texte à une photographie d'époque accompagnée d'un commentaire historique sur l'évènement pas nécessairement connecté au récit - ou bien fournir aux élèves des données factuelles désormais pertinentes car introduites par le questionnement suscité lors de la lecture de l'album.

Tableau 1 : Présentation de la démarche prévue pour la lecture de *Zappe la guerre*

	Indices fournis	Activités prévues	Opérations à réaliser
Séance 1	Dessin : le corps mutilé, les uniformes et les armes des personnages	Décrire et <i>caractériser</i> des soldats	Evaluer une distance temporelle (80 ans)
	Texte : indications de lieux, de dates	<i>Situer</i> ces soldats dans le temps passé	
	Dessin et texte : les soldats sortent du monument aux morts pour une « mission de vérification »	<i>Rendre compte</i> de l'intrigue d'un récit. Expliciter la fonction du monument aux morts	Distinction passé / présent
Séance 2	Texte : la caractérisation de notre présent par des hommes venus du passé	Confronter le texte et l'image pour se placer aux côtés des soldats et appréhender leur perception de notre présent = <i>identification</i>	Compréhension historique

	Dessin : la représentation d'une ville d'aujourd'hui	Appréhender la distance entre la perception des soldats et la réalité de notre présent = <i>distanciation</i>	
Séance 3	Dessin : images de guerres actuelles	Confronter le texte et l'image pour un débat sur la topologie du temps historique :	Construction du temps historique
	Texte : la perception de ces images par les soldats	- Le temps est-il <i>circulaire</i> et voué à se répéter ? - Le temps est-il <i>linéaire</i> , voué au changement et au progrès ?	
	Texte et dessin : la rencontre de Monnier et de l'enfant dans la tranchée	Apport de connaissances sur la Première Guerre mondiale	Construction / transmission du savoir historique

3. La représentation de la Shoah comme évènement historique

3.1. Dans la littérature jeunesse, la Shoah entre histoire et mémoire

La Shoah résiste à la mise en fiction classique de la littérature jeunesse. Cet objet complexe brise les stéréotypes littéraires évoqués plus haut car ils sont inadéquats à dire l'indicible. Le contexte de la Shoah ne peut constituer le cadre d'un roman d'aventure ou d'un récit initiatique. En effet, le héros ne en saurait être un enfant auquel s'identifierait le lecteur puisque les enfants juifs étaient condamnés soit à se cacher soit à périr dès leur arrivée dans les centres de mise à mort. Par ailleurs, la Shoah est devenue depuis les années 1990 un enjeu central du « devoir de mémoire » : par la représentation de cet événement, les ouvrages de littérature jeunesse questionnent notre rapport à ce passé difficile et donc l'articulation de la mémoire à l'histoire.

Les historiens opposent classiquement la mémoire à l'histoire (Nora, 1984). La mémoire serait celle d'un groupe particulier et ferait revivre le passé dans le présent qui ne serait qu'une éternelle répétition du passé. En revanche, l'histoire explorerait rationnellement la coupure entre le passé et le présent clairement distingués et intégrés dans une perspective temporelle évolutive et différenciatrice. La mémoire relèverait donc d'une intuition directe du passé tandis que l'histoire objectiverait et ordonnerait le temps en opposant le présent au passé et en établissant des liens logiques et temporels entre les causes et leurs effets (Piaget, 1946, p. 5-6). Les romans de Yaël Hassan, *Un grand-père tombé du ciel* et *Le professeur de musique* (Casterman), illustrent la perspective mémorielle. Le personnage central de chaque roman, survivant de la Shoah, porte la mémoire refoulée de cet événement. L'enquête de la petite-fille du premier et la volonté de la femme du second font advenir cette mémoire. Mais ces romans évoquent moins la Shoah en tant que telle – son récit n'y occupe que quelques paragraphes – que son implication pour le présent, aussi bien pour les survivants qui s'en libèrent par la parole que pour les générations suivantes qui assument à leur tour le devoir de mémoire. Mais ces romans submergés par l'émotion éloignent la réflexion sur la Shoah en tant que fait historique.

P. Ricœur récuse quant à lui l'opposition tranchée entre mémoire et histoire. Il considère que la mémoire est « matrice » d'histoire (Ricœur, 2000, p. 500-535). Parce qu'elle suscite une forte émotion, la mémoire de la Shoah motive toujours plus de recherches

historiques et explique la volonté de la mieux connaître rationnellement. A leur tour, les résultats des recherches enrichissent la mémoire de la Shoah. Certains ouvrages de littérature jeunesse historique s'appuient sur ce qu'en savent les historiens tout en participant de ce devoir de mémoire. Ils explorent l'articulation entre ce passé et notre présent toujours douloureux et favorisent ainsi la réflexion des élèves sur le temps historique.

3.2. La représentation de la Shoah comme événement historique dans *Champion*

Dans l'état actuel de nos investigations, les albums de G. Rappaport sur la Shoah se prêtent le mieux à notre dessein. A l'instar de *Grand-Père*, *Champion*, paru en 2005 aux éditions Circonflexe, se veut un *monument* – au sens littéral et au sens de M. Foucault - à la mémoire d'une victime de la barbarie nazie. Il articule le réel historique à une dimension mémorielle affirmée à la fin de l'album où figurent une biographie détaillée et un portrait de Young Perez. Ce boxeur juif tunisien, champion du monde catégorie poids mouche en 1931, fut déporté à Auschwitz-Monowitz en octobre 1943 et exécuté le 22 janvier 1945 lors d'une marche de la mort consécutive à l'évacuation du camp. A la différence des ouvrages précédemment cités, l'histoire rapportée ici est bien réelle. Les procédés iconographiques et littéraires de l'album engagent une réflexion sur la manière de représenter la Shoah, sur sa place comme événement dans l'histoire et son retentissement dans notre présent.

Rappelons que nous aborderons cette lecture sans fournir aux élèves des savoirs préalables sur la Shoah. Cet album permet en effet une compréhension fine de cet événement et suppose un apport informatif sur un point que nous aborderons plus loin. Procédons maintenant à l'analyse qui peut être faite de la lecture de cet album avec des élèves de CM2.

Le récit s'ouvre sur la date du dimanche 31 octobre 1943, date du combat de boxe bien réel organisé par le commandant du camp qui opposa un poids lourd allemand à Young Perez. Durant la première séance, on étudiera avec les élèves les procédés graphiques de l'album. Ces derniers suggèrent en effet une plongée du paradis à l'enfer, sans qu'il soit pour le moment nécessaire d'expliquer à quel événement historique cette plongée renvoie. Une analepse rappelle la jeunesse de Young Perez à Tunis, sa brillante carrière sportive et son amour pour l'actrice Mireille Balin. Dans cet épisode, chaque double page distingue la page de texte et la page de dessin aux formes rondes et aux couleurs chaudes qui évoquent le bonheur passé. Ensuite, comme dans *Grand Père*, le récit du combat de boxe à Auschwitz s'accompagne de dessins qui suggèrent simplement des formes : les lignes brisées et la bichromie froide, noire et bleue, d'un dessin peu figuratif envahissent progressivement la totalité de la double page. Le dessin déshumanise et disloque les personnages. Alors que, au début de l'album, le texte et l'image sont clairement dissociés, ils développent progressivement un rapport de conjonction : le texte est absorbé par l'image dans une composition globale qui accroît la dynamique et l'aspect oppressant du dessin (Van der Linden, 2005, p. 68-70).

La seconde séance sera consacrée à l'amplication donnée au combat de boxe qui occupe la totalité du récit, comme si l'expérience concentrationnaire de Young Perez se résumait à ce combat. Cette forme particulière d'anachronie narrative passe par une distorsion du rapport entre le temps diégétique du récit et le temps historique. On fera repérer par les élèves le recouvrement du temps historique (du 31 octobre 1943 jusqu'au 22 janvier 1945) par le temps diégétique (les douze rounds du combat de boxe du 31 octobre 1943) puisque la balle qui frappe Young Perez le 22 janvier 1945 semble venir clore le combat. Cette distorsion temporelle entre le temps des choses et le temps discursif, qui dilate ou contracte le temps, produit un effet de sens que l'on retrouve dans la science historique elle-même (Certeau, 1975, p. 104). Elle signale un procédé de mise en intrigue de la Shoah et introduit de ce fait la *distanciation* indispensable à la démarche de compréhension historique. Il conviendra à cet effet de faire percevoir aux élèves que ce combat de boxe est truqué. Il oppose David à

Goliath et l'arbitre aide l'adversaire nazi à se relever au lieu de compter jusqu'à 10. Il s'achève en outre par la mort de Young Perez. Ce combat de boxe devient, du point de vue historique, une métaphore du fonctionnement de l'univers concentrationnaire. Ce combat apparemment anecdotique prend ainsi force *d'évènement historique* en ce que, par-delà sa singularité, il est significatif d'une réalité qui le dépasse pour prendre une valeur générale (Ricœur, 1983, p. 173-174) : ce combat caractérise la Shoah, comme on le montrera ensuite aux élèves.

En effet, le caractère historique de cet album peut être abordé dans un troisième temps qui serait davantage centré sur le texte et les modalités de la narration. Dans les deux premières pages du récit qui présentent le contexte du combat de boxe, la narration est à la troisième personne et en focalisation zéro. A partir de la troisième page, la narration passe à la première personne (« Je pense tous les jours à ce combat / Je te vois, Young, sur ce ring, face à ce géant nazi ») et en focalisation interne. Le narrateur / auteur, en position homodiégétique, interpelle directement son personnage et restitue ses sentiments (« Je sens tes poings se serrer au fond de tes gants (...) / Tu perds la vue, tu as peur... »). Cette situation d'énonciation produit l'identification du lecteur au personnage principal car le « tu » s'adresse aussi bien au personnage qu'au lecteur invité à s'identifier à Young Perez. Le présent de la diégèse devient alors le présent de la lecture, il abolit la distance temporelle entre le présent et le passé. L'énonciation convoque ainsi la compréhension historique par le processus *d'identification* aux hommes du passé. Comme dans l'album de Pef, le lecteur est invité à se projeter par la pensée aux côtés d'un homme du passé pour se représenter ses sentiments. De fait, le récit du combat évoque surtout la Shoah : « Tu pensais échapper aux champions du monde de la haine ? / Tu as été compté comme les autres / Compté Juif / 7... 8... 9... 10... ! Juif ! ». Et puis : « Frappe pour Michel, gazé à 2 ans / Frappe pour Adèle, assassinée à 90 ans ». Cette évocation rapide suscitera chez les élèves un besoin d'informations concernant la Shoah en tant qu'évènement historique. Ce serait également l'occasion d'étudier la biographie de Young Perez située à la fin de l'album qui illustre d'un cas précis l'histoire de la Shoah.

L'album *monument* remplit la fonction d'un *mémorial* : l'adresse du narrateur au personnage comme au lecteur et le regard par-delà le temps que nous lance Young Perez dans le portrait qui clôt l'ouvrage, nous invitent à abolir la distance temporelle et à porter aujourd'hui la mémoire de son tragique destin. En revanche, le dessin et le traitement du rapport entre le temps diégétique et le temps historique impliquent la mise à distance du récit pour penser et caractériser l'évènement. De même, la fiche biographique contextualise le récit et restaure la distance temporelle avec notre présent. Cet album alimente ainsi la connaissance historique de la Shoah, mais d'un point de vue conceptuel et non pas factuel, ce qui est bien plus formateur pour les élèves.

Tableau 2 : Présentation de la démarche prévue pour la lecture de *Champion*

Séances	Indices fournis	Activités prévues	Caractéristiques de l'évènement
Séance 1	Procédés graphiques : Lignes rondes, couleurs chaudes Puis lignes brisées, bichromie noir et blanc	Impressions des élèves face à cette transformation graphique	Déshumanisation
Séance 2	Temps historique : 31 octobre 1943 – 22 janvier 1945 Temps diégétique : 31 octobre 1943	Repérer le recouvrement du temps historique par le temps diégétique	Le combat de boxe, métaphore de l'existence dans les camps

	Un combat inégal, truqué, clôt par la mort du vainqueur	Repérer les caractéristiques de ce combat	Caractérisation d'un événement historique : la Shoah
		Question : de quoi ce combat est-il symbolique ? (réponse avec la séance 3)	
Séance 3	Narration à la première personne Adresse au personnage / au lecteur	Lecteur placé aux côtés du personnage = <i>identification</i>	
	Young Perez, Michel, Adèle	Personnification de la Shoah = <i>identification</i>	
		Apport informatif (antisémitisme, chambres à gaz, Auschwitz) = <i>distanciation</i>	
	Biographie de Young Perez	Contextualisation de la Shoah = <i>distanciation</i>	

Pour conclure

Les procédés narratifs et graphiques mis en évidence dans ces albums introduisent une réflexion sur le temps historique faite d'identification et de mise à distance. Le premier mouvement, chargé d'affects et d'empathie, abolit l'écart entre le passé et le présent et rend possible notre rencontre avec les hommes du passé. Le second mouvement met en évidence l'écart temporel entre le passé et le présent pour une connaissance rationnelle sur un passé plus ou moins éloigné. Ce double mouvement permet d'accéder à la démarche de la *périodisation* par laquelle on mesure et caractérise une durée comme le montre *Zappe la guerre*. Il permet également de situer un *événement* dans le temps, de le caractériser pour en mesurer son retentissement ultérieur comme nous l'avons vu avec *Champion*.

Ces deux opérations favorisent la manipulation et l'objectivation du temps historique pour apprendre à se situer par rapport à lui. Il nous reste maintenant à vérifier empiriquement qu'un travail autour des ouvrages de littérature jeunesse historique constitue, pour les élèves au cycle 3, une entrée privilégiée pour une réflexion sur le temps historique et, plus largement, pour l'apprentissage de l'histoire scolaireⁱ.

Bibliographie :

- ALLIEU-MARY Nicole (2010). Penser l'espace et le temps en cours d'histoire-géographie. Coquidé M. et Prieur M. (dir.), *Enseigner l'espace et le temps à l'école et au collège. Obstacles, pratiques, outils*, Lyon : INRP, p. 57-140.
- ANHEIM Etienne (2010). Julien Gracq. L'œuvre de l'histoire. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, vol. 2, 65^{ème} année, p. 377-416.
- AUDIGIER François et TUTIAUX-GUILLON Nicole (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Paris : INRP.
- BARTHES Roland (1967). Le discours de l'histoire. *Le Bruissement de la langue*, Paris : Seuil, 1984, rééd. Points, 1993, p. 163-177.
- BOUCHERON Patrick (2011). On nomme littérature la fragilité de l'histoire. *Le Débat* n° 165, p. 41-56.
- BOULAIRE Cécile (2002). *Le Moyen Age dans la littérature pour enfants*. Rennes, PUR.
- BOURDIEU Pierre (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil, rééd. Points, 1998.

- BRUNO Pierre et GENESTE Philippe (2008). Le roman pour la jeunesse. Escarpit Denise (dir.), *La littérature de jeunesse, itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Paris : Magnard, p. 390-344.
- CARIOU Didier (2004). La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 57-67.
- CERTEAU Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.
- GINZBURG Carlo (2006/2010). *Le fil et les traces. Vrai, faux, fictif*. Trad. fr. Lagrasse : Verdier.
- KOSELLECK R. (1979/1990) *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Trad. fr. Paris : Edition de l'EHESS.
- LAUTIER Nicole (1997). *A la rencontre de l'histoire...* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- MONIOT Henri (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- NORA Pierre (1984/1997). Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. *Les lieux de mémoire*, tome 1. rééd. Paris : Gallimard, Quarto, p. 23-43.
- PELTIER Michel (2008). *Lire des romans historiques au quotidien, cycle 3*. Dijon : CRDP de Bourgogne, Sceren.
- PIAGET Jean (1946/1981). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. 3^{ème} édition. Paris : PUF.
- POMIAN Krzysztof (1984). *L'ordre du temps*. Paris : Gallimard.
- RICŒUR Paul (1983/1991), *Temps et récit, tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil, rééd. Points.
- RICŒUR Paul (1984/1991). *Temps et récit, tome 2 : La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil, rééd. Points.
- RICŒUR Paul (1985/1991), *Temps et récit, tome 3 : le temps raconté*. Paris : Seuil, rééd. Points.
- RICŒUR Paul (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- SORIANO Marc (1974/2002). Histoire et littérature pour la jeunesse. *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris : Flammarion, rééd. Delagrave, p. 301-313.
- TAUVERON Catherine (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères* n° 19, p. 9-38.
- TAUVERON Catherine (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier Pédagogie.
- VAN DER LINDEN Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du pain soluble.

ⁱ L'auteur remercie Luc Maisonneuve pour sa lecture critique et constructive de ce texte, mais revendique la responsabilité des errements éventuels de cet article.